

Hernández R., G, Caballero, S. y Sánchez P. (septiembre, 2013). Creando contextos de b-learning basados en foros de discusión para la escritura académica de estudiantes universitarios. Ponencia del XII Congreso Latinoamericano para el desarrollo de la lectura y la escritura, Puebla. México. [Versión PDF].

Creando contextos de b-learning basados en foros de discusión para la escritura académica de estudiantes universitarios

Gerardo Hernández Rojas¹, Rosa Stephanie Caballero Becerril
y Patricia Sánchez González.

(Facultad de Psicología, UNAM)

Resumen

En este trabajo se presenta una experiencia de un curso mixto (b-learning) dirigido a favorecer el desarrollo de actividades de escritura académica en estudiantes universitarios. Las actividades de escritura académica que realizaron los alumnos en ella, fueron actividades de trabajo con las siguientes características: a) implicaban lectura previa de fuentes, de modo que eran de tipo híbrido lectura-escritura y b) eran actividades epistémicas que les permitían profundizar sobre el conocimiento trabajado. Para hacerlo, se propusieron contextos colaborativos de trabajo apoyados por el empleo de foros asincrónicos con la asistencia y supervisión del profesor de forma presencial y en línea.

El análisis principal, se centró en determinar la cantidad y calidad de la “presencia cognitiva” de los participantes en los foros, de forma particular los tipos de contribuciones individuales y colaborativas de los estudiantes dirigidas a la construcción de productos escritos. De igual manera, se consideró la “presencia docente” prestada por el profesor a través de los mismos foros para apoyar la presencia cognitiva de los alumnos involucrada en las actividades

¹ Profesor Titular de la Facultad de Psicología de la UNAM. Director del proyecto PAPIME-UNAM donde se inserta este trabajo y del Seminario de Investigación en Literacidad Académica (SILA). Correo: gehero@yahoo.com.

constructivas de escritura. Los resultados muestran una fuerte involucración de los alumnos en las tareas de escritura así como del docente para orientar los subprocesos y las tareas en este tipo de entornos semi-presenciales, lo cual permite concluir que pueden ser entornos apropiados para lograr aprendizajes significativos y el desarrollo de habilidades de escritura académica.

Palabras clave: escritura académica, escritura colaborativa, b-learning y foros de discusión.

Introducción

La escritura de textos académicos en la universidad es una tarea compleja que debe desarrollarse dentro de las mismas comunidades universitarias (Carlino, 2005). Se ha demostrado que cuando ingresan los alumnos a dichas comunidades carecen de las habilidades requeridas para construir textos académicos y se requiere que ellos las aprendan, al tiempo que adquieran la capacidad para usar las convenciones y estilo propios que les caracterizan (Castelló, 2008).

Para responder a esta problemática, algunos autores sostienen la idea de proponer entornos didácticos que pretendan ayudar a escribir a los alumnos, bajo una perspectiva que podría denominarse de “enseñanza indirecta” (Sánchez, 2010). Desde esta aproximación, más que instruir directamente habilidades específicas, lo que se pretende es *transformar el contexto didáctico al proponer situaciones y tareas en las que las competencias comunicativas de lectura o escritura que practican los alumnos cobren sentido dentro de la comunidad en donde se insertan*, y en las que también el docente proporcione una serie de apoyos a los alumnos sobre cómo reconocerlas, enfrentarlas y aprender a través de ellas. Se asume así

que los alumnos después de tener frecuentes experiencias de este tipo, puedan apropiarse de dichas ayudas (que son en realidad apoyos para el buen ejercicio cognitivo, metacognitivo y reflexivo de las actividades de escritura) y/o para que basadas en ellas, pueden crear modos de afrontamiento más efectivos cuando realicen actividades comunicativas en contextos de uso funcional académico y profesional.

Varios autores han señalado que las actividades de escritura tienen en sí mismas ciertas potencialidades epistémicas en tanto que éstas obligan a los escritores a organizar y planificar sus pensamientos con el fin de secuenciarlos y reorganizarlos de una forma lineal-escrita, logrando así una mayor reflexión sobre sus pensamientos y una profundización de su comprensión. Sin embargo, otros autores señalan que las tareas en las que verdaderamente se puede materializar esta potencialidad, son aquellas que les exigen a los escritores, ir más allá de sólo hacer uso de lo que saben de forma automatizada o mecánica; es decir, se trata de tareas que les demandan a los escritores desplegar de forma consciente y creativa sus recursos retóricos y reflexivos transformando la información con una cierta profundidad (Tynjälä, 1998; Miras, 2000).

Por otro lado, consideramos que una propuesta facilitadora de la escritura académica pueden tener mayor relieve si se estructura en situaciones de semi-presencialidad (b-learning) por medio del uso de aulas virtuales o plataformas de aprendizaje virtual, basadas en foros de trabajo asincrónico multidireccional (Hernández y Romero, 2011). Como se sabe, estos recursos tienen una importante potencialidad para desarrollar y practicar actividades de escritura ya que los intercambios ocurridos en ellos se basan principalmente

en la modalidad escrita y, por ende, los alumnos se ven más obligados a realizar un mayor número de actividades como escritores y lectores.

En tal sentido, y tratando de rescatar los argumentos expuestos anteriormente, se considera altamente recomendable desarrollar actividades relevantes de escritura epistémica con alumnos universitarios, si éstos cuentan con: a) actividades que les permitan pensar colectivamente *con* la información aprendida mientras producen nuevos textos; b) situaciones que permitan a través de la producción conjunta de textos, la explicitación de puntos de vista y la aclaración mutua de ideas; c) una propuesta pedagógica en la que el docente apoye de manera pertinente las actividades de escritura de los alumnos y las especificidades del discurso académico-científico; d) un entorno tecno-pedagógico basado en foros de trabajo asincrónico en los que alumnos y docentes observen mutuamente su trabajo y creen contextos de aprendizaje guiado y colaborativo.

Con base en lo anterior, los objetivos centrales del presente trabajo fueron los siguientes: 1) Desarrollar un entorno semi-presencial viable que promueva las actividades de escritura epistémica con un formato colaborativo (entre alumnos) y guiado (docente y alumnos) y 2) Favorecer por medio de éste, tanto el desarrollo de las habilidades de escritura como el aprendizaje constructivo de los alumnos.

Método de investigación

Para la realización de este trabajo se ha seguido una estrategia de investigación-acción (Muñoz, Quintero y Munevar, 2002), la cual se inserta dentro de una línea de trabajo que mantiene constantes reestructuraciones a partir de los resultados obtenidos con la intención

de ofrecer propuestas para la mejora de las prácticas educativas (Hernández, 2012). Se propuso un diseño tecno-pedagógico semi-presencial o mixto estructurado en un aula virtual Moodle para una asignatura de 9° semestre de la carrera de Psicología. Los participantes de este trabajo fueron 15 alumnos de un grupo regular de estudio, que trabajaron de forma semi-presencial enrolándose en actividades presenciales y en línea (en el aula virtual) de modo entrelazado durante todo el curso regular.

Se utilizaron los recursos de tipo asincrónico del aula virtual (foros de discusión) y, en menor medida, otras prestaciones adicionales (repositorio de documentos digitales, biblioteca compartida, vídeos, etc.) para apoyar las actividades académicas. Una semana de inducción bastó para que los participantes se familiarizaran con el uso del aula virtual Moodle aún sin haber tenido experiencia en ésta.

Procedimiento de trabajo

El diseño tecno-pedagógico se estructuró por medio de actividades paralelas de sesiones presenciales y virtuales, durante la mayor parte del programa regular de la asignatura. La forma de entrelazamiento de las actividades presenciales y virtuales siguió tres fases que conformaban un ciclo de trabajo. Éstos se describen a continuación:

- a) *Fase inicial (trabajo individual preparatorio)*. Antes de llegar a la clase y con una semana de trabajo previo, los alumnos preparaban las lecturas/temáticas de modo individual y realizaban diversas tareas híbridas de lectura-escritura (Mateos y Solé, 2009). Estas tareas involucraban actividades de tipo estratégico, en tanto que posibilitan el tratamiento profundo de los contenidos haciendo probable el aprendizaje constructivo de los contenidos implicados. Las tareas en este momento

consistían en responder de forma individual a cuestionarios con preguntas de reflexión diseñadas para promover habilidades cognitivo-lingüísticas (p. ej. describir, explicar, argumentar, etc.), y en otros casos, radicaban en la construcción de ideas principales o de resúmenes escritos a partir de los textos revisados.

- b) *Fase intermedia (trabajo presencial)*. Luego de estas actividades, ya en clase, los alumnos participaban en las sesiones presenciales (con el docente) en discusiones tipo seminario centrándose en las actividades preparadas. El profesor coordinaba las sesiones con dos fines: i) focalizar la discusión para debatir los contenidos centrales del programa y ii) dar apoyos específicos para la realización apropiada de las tareas de escritura encomendadas (por medio de modelamiento de las actividades, apoyos específicos sobre el modo de redacción, precisiones y explicaciones adicionales, etc.).
- c) *Fase final (trabajo en el aula virtual, por medio de los foros)*. Después de la clase, los alumnos formaban grupos (tríos en su mayoría) y el profesor abría foros de discusión semanales para el trabajo colaborativo en el aula virtual, con la intención de que pulieran las tareas de escritura (entregando un solo producto a la siguiente clase). Estas discusiones virtuales también eran apoyadas y asesoradas por el docente *on line* en aspectos de contenido y de redacción. Así se trabajaron en 4 foros de discusión dentro del aula virtual (para trabajos parciales).

Al finalizar los cuatro ciclos de trabajo, se programó un foro de discusión exclusivo para la construcción de un trabajo monográfico (con duración aproximada de tres semanas), que consistía en la integración constructiva de las tareas de escritura elaboradas previamente de modo colaborativo. Pero la simple integración de los trabajos no bastaba para la

elaboración de la monografía, dado que esta debía atender a una nueva demanda comunicativa-retórica. Para facilitar este trabajo monográfico, todos los foros de discusión semanales del trabajo por ciclos, quedaron abiertos y fueron de acceso libre, de modo que pudieran consultarse tantas veces como se requirieran. Así mismo, dentro del sitio del aula virtual se incluyeron otros apoyos didácticos adicionales para la realización de las actividades de escritura (un taller de escritura para apoyar el ejercicio de las habilidades cognitivo-lingüísticas; textos de apoyo sobre: reglas para trabajo colaborativo, documentos con recomendaciones para la aplicación de estrategias de lectura -subrayar, ideas principales, resúmenes, etc.- y para la construcción de la monografía), así como algunas referencias documentales-digitales adicionales agregadas por los mismos alumnos.

Resultados y discusión

Para el análisis de los resultados, hemos partido de la propuesta de Garrison y Anderson (2005), la cual es muy orientadora para analizar las participaciones realizadas en los foros (Mauri y Clara, 2012). De su propuesta, se retoman el concepto de “presencia cognitiva” entendida como la participación en actividades de pensamiento de alto nivel que permiten a los alumnos, reflexionar y construir significados y “presencia docente” que se define como la participación del enseñante en actividades de seguimiento y facilitación dirigidas a que ocurra tanto una mayor presencia cognitiva de los alumnos como resultados positivos de su aprendizaje.

No obstante, se han hecho adecuaciones significativas a la propuesta original, la primera de ellas es que, dadas las tareas de escritura trabajadas, hemos encontrado que la actividad principal que realizan los alumnos es la “construcción colaborativa” del texto con varias

subcategorías que la especifican (relativas a: contenidos, aspectos de redacción, acuerdos locales, etc.) (v. tabla 1 más abajo). Aquí, nos hemos centrado en presentar los datos que se refieren a aquellas actividades comunicativas *on line* en las que los participantes informan, discuten y tratan de ponerse de acuerdo sobre las actividades de escritura que intentan o están realizando de forma colectiva (llamados “eventos comunicativos sobre escritura”). Para el caso de la presencia docente se han trabajado con dos categorías principales (con sus respectivas subcategorías): dirigidas a apoyar la escritura colaborativa de los alumnos ya sea animándola o proveyendo una orientación explícita a los avances de la escritura colaborativa, igualmente de forma escrita *on line*.

Presencia cognitiva y presencia docente en los foros

A continuación se presenta la tabla 1 que concentra las participaciones totales de presencia cognitiva (n = 15) relativas a la construcción colaborativa textual en los foros de trabajo (según el sistema analítico de categorías y subcategorías desarrollado). Como puede constatarse en ella, es evidente el nivel de involucramiento colectivo de los estudiantes en los cuatro foros de trabajo semanales, lo cual demuestra que actuaban como lectores y escritores de sus productos en forma constante, haciéndose comentarios múltiples sobre aspectos relativos a redacción, sobre el modo de tratamiento de los contenidos conceptuales abordados y en torno a acuerdos locales para mejorar sus propios avances colectivos (recuérdese que al empezar el foro, ellos ya llevaban avances de sus productos escritos, dado el trabajo individual previo a la clase y durante la clase).

(Presentar aquí tabla 1)

Respecto a la presencia docente, como puede observarse en la tabla 2, hay también un fuerte involucramiento del profesor responsable. Se muestra un seguimiento cercano de la actividad colaborativa de los alumnos (tabla 1) y se observan continuas retroalimentaciones que permitieron que los alumnos practicaran: a) sus habilidades cognitivo-lingüísticas exigidas, b) la construcción escrita de ideas principales y/o c) la elaboración de resúmenes escritos solicitados. Además, como lo indica la subcategoría de indicaciones y correcciones sobre el contenido, se buscó reforzar la actividad de aprendizaje lograda paso a paso en dichos espacios, la cual como ya se ha dicho, iniciaba desde la actividad presencial en clase.

(Presentar aquí tabla 2)

El trabajo monográfico en los foros

Para el caso de la elaboración de la monografía final, ésta se basó en los documentos parciales trabajados y los foros previos que quedaron abiertos para su posible uso. Como ya se ha dicho, se agregaron otros recursos para apoyar su elaboración (documentos sobre en qué consisten las monografías y cómo se ejecutan los procesos de escritura: planificación, textualización, revisión).

Se destinó un foro con duración de 17 días, en el que los alumnos trabajaron en pequeños grupos. En la tabla 3 se presenta la presencia cognitiva que tuvieron los alumnos en relación con dicha tarea en el periodo mencionado. Nótese en ella, la cantidad de participaciones colaborativas totales destinadas a ejercer los procesos de escritura: exploración/planificación (67 participaciones, 16%), construcción colaborativa del texto

(329 participaciones, 79%) y resolución (18 participaciones, 4%). En relación con la presencia docente, también adviértase el seguimiento dado por el profesor, relativos al apoyo del diseño y organización de la monografía (35 participaciones del docente, 14%), para promover y apoyar la escritura (37 participaciones, 15%) y para dar orientación explícita (181 participaciones, 72%) a los distintos grupos.

(Presentar aquí tablas 3 y 4)

Al finalizar los trabajos monográficos se evaluaron por medio de una rúbrica de 8 dimensiones y tres niveles de valoración (las valoraciones máximas fueron de 3 puntos para cada uno). Los indicadores fueron los siguientes (con sus respectivas calificaciones en promedio para los cinco grupos, puestos entre paréntesis): a) consideración de los destinatarios a quienes se dirige el texto (2.7 pts.); b) adecuación del discurso de la demanda solicitada (3 pts.); c) claridad expositiva de las ideas (3 pts.); d) grado de progresión temática de las ideas (3 pts.); e) calidad de la redacción de la sección introductoria (2.7 pts.); f) calidad de redacción de la sección de desarrollo/aspectos de organización retórica (3 pts.); g) calidad de redacción de la sección de desarrollo /precisión conceptual (2.7 pts.); h) calidad de redacción de la conclusión (2.3 pts.).

Por último presentamos algunos de los comentarios *post hoc* expuestos en un cuestionario semi-abierto, que fueron expresados por los participantes del curso en torno a la experiencia vivida. Sobre la situación b-learning, algunos de ellos expresaron lo siguiente:

Estudiante 4: *“Cada una de las actividades se complementaron y en lo personal me ayudaron a comprender mejor los temas vistos en el curso”.*

Estudiante 6: *“Que la combinación de estas actividades [presenciales y virtuales] permitió que el aprendizaje fuera más completo y muy significativo”.*

En torno a los aprendizajes logrados a partir de la experiencia, comentaron:

Estudiante 2: *“Me sirvió mucho y será un gran apoyo todo lo aprendido para poder aplicarlo en lo profesional y en lo cotidiano, saber expresarme mejor, escribir más adecuadamente, analizar, etc.”*

Estudiante 7: *“Porque al estudiar en la clase y en la aula virtual se reafirmaron y enriquecieron mis conocimientos”.*

Conclusiones finales

A partir de los resultados encontrados, puede decirse que la experiencia semi-presencial realizada fue un *entorno viable de trabajo que tiene indiscutibles potencialidades para la promoción de actividades de escritura académica, así como de escritura epistémica en pro de los aprendizajes constructivos de los alumnos.* La gran cantidad de participaciones de presencia cognitiva realizadas en los foros denota que los alumnos tuvieron un alto nivel de involucramiento constructivo personal y compartido (esto sin contar las actividades presenciales que fueron igualmente enriquecedoras y valiosas). Consideramos que este tipo de entornos posibilitan el desarrollo de una escritura epistémica puesto que los alumnos piensan juntos mientras escriben colaborativamente, exponen y aclaran sus ideas constantemente y transforman reflexivamente lo que saben (Tynjälä, 1997).

Especialmente en lo que corresponde a la elaboración de la monografía, el nivel de involucramiento invertido *on line* en los subprocesos, tuvo como consecuencia una buena calidad de los trabajos monográficos finales, lo cual se expresó en el apropiado manejo de las ideas aprendidas y en su transformación pertinente según la nueva demanda retórico-comunicativa exigida.

Por último, el apoyo presencial y sobre todo virtual del docente, también fue de indiscutible valor para la adecuada realización de las actividades de escritura colaborativa, para la mejora de las habilidades de escritura desarrolladas en las tareas semanales y en la construcción del trabajo monográfico y para el aprendizaje constructivo de los alumnos.

TABLAS

Tabla 1. Presencia cognitiva en la construcción colaborativa a través de foros

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	FORO 1	FORO 2	FORO 3	FORO 4
CONSTRUCCIÓN COLABORATIVA DEL TEXTO	Aclaraciones sobre contenidos	22 (37%)	44 (31%)	93(59%)	87(47%)
	Corrección de redacción	8 (14%)	10 (8%)	9 (6%)	14 (8%)
	Corrección de contenidos	11(19%)	21(15%)	15(10%)	25(13%)
	Acuerdos locales	9 (16%)	49(34%)	24(16%)	41(22%)
	Otros	8 (14%)	18 (12%)	13 (9%)	15 (10%)
	Totales	58 (100%)	142 (100%)	154 (100%)	182 (100%)

Tabla 2. Presencia docente para el apoyo de la construcción colaborativa de los alumnos

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	FORO 1	FORO 2	FORO 3	FORO 4
PROMOVER Y ANIMAR LA ELABORACIÓN DISCURSIVA	Animar contribuciones y comentar sobre eficacia del proceso	9 (26%)	31 (22%)	22 (19%)	24 (19%)
ORIENTACIÓN EXPLÍCITA PARA LA ESCRITURA COLABORATIVA	Indicaciones/correcciones sobre redacción	6 (18%)	42 (32%)	31 (27%)	25 (20%)
	Indicaciones/correcciones sobre el contenido	12 (35%)	29 (21%)	38 (32%)	36 (28%)
	Indicaciones/correcciones de puntuación y ortografía	2 (6%)	12 (9%)	17 (15%)	17 (13%)
	Ayuda en revisión	1 (3%)	14(10%)	8 (7%)	7 (6%)
	Otros	4 (12%)	8 (6%)	0 (0%)	17 (14%)
	Totales	34 (100%)	136 (100%)	115(100%)	127 (100%)

Tabla 3. Presencia cognitiva en la construcción colaborativa de la monografía

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
PRESENCIA COGNITIVA	Exploración/ planificación	Comprensión de la tarea	18	4%
		Planeación de las actividades	49	12%
	Construcción colaborativa del texto	Aclaraciones sobre contenidos	154	37%
		Algo visto en clase	6	2%
		Indicaciones/correcciones de redacción	31	8%
		Indicaciones/correcciones en contenidos	67	16%
		Acuerdos locales	71	17%
	Resolución	Iniciativas y propuestas para el consenso final	18	4%
	Total			414

Tabla 4. Presencia docente en la construcción colaborativa de la monografía

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
PRESENCIA DOCENTE	Animación al diseño y la organización		35	14%
	Promover y animar la elaboración discursiva	Animar contribuciones y comentar sobre eficacia del proceso	37	15%
	Orientación explícita para la escritura colaborativa	Indicaciones sobre redacción	71	28%
		Recomendaciones sobre el contenido	48	18%
		Recomendaciones de consulta de documentos	1	1%
		Correcciones de puntuación y ortografía	16	6%
		Ayuda en planificación	16	6%
	Ayuda en revisión	29	12%	
Total			253	100%

Referencias

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Buenos Aires: FCE.
- Carlino, P. (2008). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? En E. Narváez y D. Cadena (Eds.). *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: Caminos posibles* (pp.159-194). Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.
- Garrison, D. R. y Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, G. (2012). *La escritura colaborativa y guiada utilizando foros asincrónicos en situaciones de semi-presencialidad*. Presentado en III Seminario Internacional de Lectura en la Universidad. Celebrado en la Cd. de México, del 1 al 3 de agosto de 2012.
- Hernández, G. y Romero, V. (2011). El b-learning en contextos educativos universitarios: posibilidades de uso. En F. Díaz Barriga, G. Hernández y M. A. Rigo (Eds.). *Experiencias educativas con recursos digitales* (pp. 95-119). México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Mauri, T. y Clara, M. (2012). Ayuda educativa entre iguales en tareas de escritura colaborativa on-line: un estudio de las relaciones entre presencia docente y presencia cognitiva. *Cultura y Educación*, 24, 3, 337-350.
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprende acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65-80
- Muñoz, J. F., Quintero, J. y Munévar, R. A. (2002). Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-munevar.html>

Sánchez, E. (Coord.). (2010). *La lectura en el aula*. Barcelona: Graó.

Tynjälä, P. (1998). Writing as a tool for constructive learning: students' learning experiences during an experiment. *Higher Education*, 36, 209-230.